



Birgit Papke
Maria Kron
(Hrsg.)

Helmut Reiser – Über die Themenzentrierte Interaktion zur Theorie Integrativer Prozesse

**Beiträge aus 40 Jahren konstruktiver Entwicklung
und Begleitung der Integration und Inklusion
in Theorie und Praxis**

Papke / Kron

**Helmut Reiser – Über die
Themenzentrierte Interaktion zur
Theorie Integrativer Prozesse**

Birgit Papke
Maria Kron
(Hrsg.)

Helmut Reiser – Über die Themenzentrierte Interaktion zur Theorie Integrativer Prozesse

Beiträge aus 40 Jahren konstruktiver
Entwicklung und Begleitung der Integration
und Inklusion in Theorie und Praxis

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2024 © Verlag Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Coverabbildung: © Annett Seidler, Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2024.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6047-5 digital

ISBN 978-3-7815-2604-4 print

Inhalt

Vorwort	7
<i>Birgit Papke und Maria Kron</i>	
Helmut Reiser – Biografisches	11
<i>Birgit Papke</i>	
Die Theorie Integrativer Prozesse – Aktualität und Anschlussfähigkeit an neuere Diskurse inklusiver Bildungsvorstellungen	13
<i>Maria Kron</i>	
Die Themenzentrierte Interaktion als Inspiration und Basis der Theorie Integrativer Prozesse	23
<i>Helmut Reiser</i>	
Inspiration und Rahmen der Theorie Integrativer Prozesse – Texte zu Psychoanalytischen Konzepten und zur Themenzentrierten Interaktion	33
Integration psychoanalytischer Konzepte in die Arbeit mit Sonderschülern (1977)	34
Beziehung und Technik in der psychoanalytisch orientierten themenzentrierten Gruppenarbeit (1992; zusammen mit H.-G. Trescher)	47
Einführung in die Themenzentrierte Interaktion. Studienbrief der Fernuniversität Hagen (1998)	61
Ein Modell zur Reflexion von Unterricht nach der Themenzentrierten Interaktion (1995)	85
Gruppe und Gruppenleitung aus der Sicht der Themenzentrierten Interaktion und des systemisch-konstruktivistischen Ansatzes (2004)	98
<i>Helmut Reiser</i>	
Integration und Inklusion als Verallgemeinerung pädagogischer Prinzipien für alle Kinder – Frühe Texte	117
Die Theorie Integrativer Prozesse	118

<i>G. Klein, G. Kreie, M. Kron und H. Reiser (1987)</i> Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern	119
<i>H. Deppe-Wolfinger, A. Prengel und H. Reiser (1990)</i> Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988	125
<i>H. Reiser (1987)</i> Wechselwirkungen der Öffnung im Verhältnis der Sonderkindertagesstätte nach außen (1978)	128
Integration – ein Weg zu einer pädagogischen Reform? (1990)	135
<i>Helmut Reiser</i>	
Implikationen für Profession und Kooperation; systemtheoretische Ausformulierungen	147
Zur Balance von Gleichheit und Differenz im Integrativen Unterricht (undatiert)	148
Thesen zur bildungspolitischen Bedeutung der Integrationsbewegung (undatiert)	166
Die Pädagogische Beziehung in den alten und den neuen Arbeitsformen der Sonderpädagogik (2001)	168
Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder (2002)	181
Sonderpädagogik auf dem Weg zur Sozialarbeit? Zum Profil der sonderpädagogischen Berufsrolle in der ambulanten interdisziplinären Erziehungshilfe (undatiert)	195
<i>Helmut Reiser</i>	
Zum Fortschritt einer Diskussion um Theorie und Praxis – ein kurzer Blick auf den alten aktuellen Fachdiskurs um Integration und Inklusion	211
Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion. Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? (2003)	212
<i>Birgit Papke und Maria Kron</i>	
Schlussbemerkungen	221
Quellenverzeichnis der in diesem Buch publizierten Beiträge	224

Vorwort

Dieses Buch umfasst eine Auswahl von Texten Helmut Reisers, einem der profundensten frühen Vertreter der Integrativen/Inklusiven Pädagogik und der Themenzentrierten Interaktion. Anlass dieser Veröffentlichung war die Idee, einige seiner noch nicht publizierten Texte zugänglich zu machen. Sie werden ergänzt durch Ausschnitte ausgewählter Monografien und einige in Fachzeitschriften erschienenen Artikel, die heute weitgehend vergriffen sind. Begleitet werden sie von zwei Beiträgen der beiden Herausgeberinnen, in denen die Theorie Integrativer Prozesse mit Blick auf ihre Anschlussfähigkeit an neuere Diskurse inklusionsorientierter Bildungsvorstellungen ausgelotet (Papke) und der Zusammenhang von Themenzentrierter Interaktion und der Theorie Integrativer Prozesse expliziert werden (Kron).

Die Beiträge zu psychoanalytischen Konzepten und zur Themenzentrierten Interaktion stellen wir an den Anfang, um konzeptionelle und ethische Grundlagen des Autors deutlich zu machen. Den zweiten Teil bilden seine Beiträge zum Thema der Gemeinsamen Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen, d. h. zu Themen zur Integration und Inklusion. Nach ersten Ansätzen in den 1970er Jahren begann in den 1980er Jahren ein Reformprozess in Teilen der Sonderpädagogik – oft erst angestoßen durch Beispiele gemeinsamer Bildung und Erziehung von Kindern mit und Kindern ohne Behinderung in der Praxis. Konzepte und Theorien der gemeinsamen Erziehung – als Integration bezeichnet – fassten (auch) in den deutschsprachigen Ländern Fuß, wurden selbst wiederum reformiert in Richtung Inklusionstheorien, wurden präzisiert und ausgeweitet auf verschiedene (nicht nur) pädagogische Felder. Die ausgewählten Beiträge Helmut Reisers, die Sie in diesem Buch finden, spiegeln einen wichtigen Ausschnitt dieser Entwicklung. In einer Notiz zu einer geplanten Buchveröffentlichung bezieht er sich auf die drei Schlagwörter: Inklusion, Interaktion und Themenzentrierung. Er bemerkt dazu, dass diese Schlagwörter – ausgehend von kritischen Strömungen in der Sonderpädagogik in den 1970er Jahren – einen Bereich der Pädagogik benennen, der „sich auf vielfältige und verwirrende Art und Weise von dem damals herrschenden pädagogischen Verständnis abgegrenzt

hat“ (Reiser, undatierte Notiz). Die daraus folgenden Entwicklungen spiegeln sich im retrospektiven Vergleich in ähnlichen, verschiedenen und sich weiterentwickelnden Argumentationen. Die nun hier vorliegenden Texte wurden in enger Abstimmung mit dem Autor im Hinblick darauf zusammengestellt, dass sie für langfristige Entwicklungen in der (Sonder)Pädagogik und Erziehungswissenschaft besonders interessant erscheinen – interessant, weil sie einiges Neues anstießen, weil sie zum anderen vielleicht einer Zeitströmung unreflektiert folgten oder vorilige Prognosen wagten, weil sie aber in der Mehrzahl Ergebnisse und Überlegungen vorstellten, die bis heute Gültigkeit haben.

Um diese Entwicklungen nachzuzeichnen, werden die Beiträge ohne jede inhaltliche Veränderung in ihrer Originalfassung abgedruckt, auch wenn es sich laut Helmut Reisers aktuellem Kommentar um etwas handelt, „was wir heute so viel besser denken oder tun können als damals“.

Vorweg ist noch eines festzuhalten: In der Zeit der Entwicklung der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und Kindern ohne Behinderung in der Praxis wie auf theoretischer Ebene sprach man von *Integration*. Gleichzeitig gingen die Wissenschaftler*innen davon aus – und hielten es in ihren Theorieentwürfen auch so fest – dass es um die gemeinsame Erziehung *aller* Kinder und um die dazu nötigen Veränderungen der Bildungs- und Erziehungseinrichtungen geht. Von daher entspricht das frühe Verständnis von Integration einer Konstellation, die wir heute als *Inklusion* bezeichnen. Die Konzentration auf Jungen und Mädchen mit Behinderung unter dem Stichwort Integration und die Vernachlässigung anderer Diversitätskategorien verdankte sich im Wesentlichen einer historischen (und leider immer noch aktuellen) Situation: Bei dem angestrebten Einbezug von Kindern mit Behinderung in das allgemeine Bildungs- und Erziehungssystem ging es um die Beendigung einer besonderen, nämlich *systemisch-institutionellen* Ausgrenzung von Kindern. Gegen diese richteten sich die Bemühungen von Eltern und sonderpädagogischen Fach- bzw. Lehrkräften.

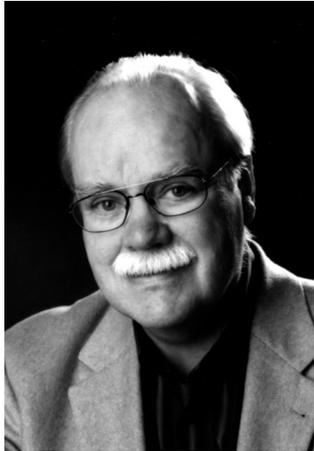
Es finden sich in den Originalfassungen der in diesem Buch versammelten Beiträge auch andere Begriffe und Formulierungen, von denen uns einige aus heutiger Perspektive befremdlich oder unreflektiert erscheinen mögen. Im Vergleich mit dem aktuellen Wissenstand, der auch die fachliche Nomenklatur wie den alltäglichen Sprachgebrauch umfasst, werden darin wissenschaftliche Weiterentwicklungen, gesellschaftspolitische Veränderungen und daraus folgende sprachliche Adaptionen bzw. Korrekturen erkennbar, die wir als Herausgeberinnen nicht durch sprachliche Aktualisierungen verwischen wollen. Wir belassen daher auch die Begriffe und Formulierungen in ihrer originären Fassung.

Auch andere formale Standards wurden über die Jahre immer wieder verändert. Wir behalten die Zitierweisen und Quellenangaben der Originaltexte bei. Die Quellenangaben zu den hier publizierten Texten von Helmut Reiser selbst finden sich als eigenes Verzeichnis nach den Schlussbemerkungen. Kurze Texte seitens

der Herausgeberinnen oder Schlüsselzitate von Helmut Reiser (kursiv gedruckt) führen jeweils zu den originalen Beiträgen Helmut Reisers hin.

Helmut Reiser war es immer äußerst wichtig, sich mit seinen Mitarbeiter*innen und Kolleg*innen wissenschaftlich auszutauschen und zu kooperieren. Dies spiegelt sich auch in seinen zahlreichen Publikationen wider, die er zusammen mit ihnen verfasste. Wenn wir im Folgenden vor allem seine alleinigen Beiträge aufnehmen, dann nicht nur deshalb, weil alles andere den Rahmen sprengen würde, sondern auch, weil wir vieles aus seinen persönlichen, unveröffentlichten Unterlagen einsehen und auswählen durften.

Wir hoffen, dass die Lektüre der hier versammelten Beiträge den interessierten Leser*innen viele Anregungen zur Reflexion und Weiterentwicklung ihrer eigenen Theorie und Praxis geben kann.



Birgit Papke und Maria Kron

Helmut Reiser – Biografisches

Helmut Reiser studierte an der Pädagogischen Hochschule München Pasing und schloss sein Lehramtsstudium in Frankfurt am Main an der Johann-Wolfgang-Goethe Universität mit Staatsexamen für Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Sonderschulen ab. Schon während seines Studiums arbeitete er in der Offenen Jugendarbeit und in der Heimerziehung. Mit abgeschlossenem Staatsexamen war er von 1966 bis 1970 als Lehrer an einer Heimsonderschule für Verhaltensgestörte tätig (heute: Schule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung). Leiter der Jugendhilfe- und Therapieabteilung des psychoanalytisch konzeptionierten Kinderheims war Aloys Leber, ein ausgewiesener prominenter Vertreter der psychoanalytischen Pädagogik.

Als 1970 an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt/Main am Fachbereich Erziehungswissenschaft das Institut für Sonder- und Heilpädagogik errichtet wurde, berief der hessische Kultusminister dazu eine multidisziplinäre Arbeitsgruppe. Mit deren Leitung wurde Berthold Simonsohn beauftragt, ein Überlebender des Holocaust, der 1969 zum Professor für Sozialpädagogik und Jugendrecht an die Frankfurter Universität berufen wurde. Simonsohn lehrte und forschte auf psychoanalytischer Grundlage und engagierte sich für Reformen in Sozialer Arbeit und Schule. Helmut Reiser wurde als Vertreter der Lehrer*innen in die Arbeitsgruppe gesandt und arbeitete als Assistent Simonsohns am Aufbau des Instituts für Sonder- und Heilpädagogik. 1972 promovierte er in Frankfurt. Nach Jahren praktischer Arbeit und eigenem psychoanalytischen Lernens war er in dem Institut an einem Ort, an dem er auch seine psychoanalytische Didaktik, in der es darum geht, bewusste und unbewusste Themen kreativ zu bearbeiten, systematisieren konnte. 1973 wurde er an der Goethe Universität auf die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Heilpädagogik und Didaktik bei Lern- und Verhaltensstörungen berufen, die er bis 1996 innehatte. Anschließend übernahm er die Professur für Pädagogik bei Verhaltensstörungen am Insti-

tut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover, wo er bis 2007 lehrte und forschte.

Helmut Reisers theoretischer Ausgangspunkt war eine psychoanalytisch orientierte Pädagogik, auf der nachfolgend die Themenzentrierte Interaktion aufbaute. Diesem Ansatz begegnete er durch einen Hinweis Aloys Lebers, Direktor des damals neu gegründeten Instituts für Sonder- und Heilpädagogik der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität und Professor für heilpädagogische Psychologie. Er war es, der Helmut Reiser auf Ruth Cohn aufmerksam machte, indem er ihm eine rhetorische Frage stellte und die Antwort gleich dazu mitlieferte: „Wissen Sie, was Sie machen? Sie machen TZI“. Helmut Reiser setzte sich im Fortgang seiner gesamten Laufbahn mit diesem von Ruth Cohn konzipierten Ansatz der *Themenzentrierten Interaktion* auseinander und durchlief die dafür angebotene Ausbildung. Ab den 1980er Jahren entwickelte sich eine enge Zusammenarbeit mit Ruth Cohn.

In seiner gesamten wissenschaftlichen Tätigkeit behielt Helmut Reiser seine Anbindung an psychoanalytische Grundlagen bei. Er erweiterte jedoch seinen Referenzrahmen zum einen durch systemische und konstruktivistische Ansätze, zum anderen setzte er sich eigene Schwerpunkte in Theorie und Forschung.

Schon in den 1970er Jahren erprobte und untersuchte Helmut Reiser mit Lehrkräften, Erzieher*innen und wissenschaftlichen Mitarbeiter*innen Formen der Bildung und Erziehung in Frankfurter bzw. in hessischen Schulen und Kindertageseinrichtungen, die die gewohnten Pfade der Separierung von Kindern mit Beeinträchtigungen verließen. In diesem Zusammenhang übernahm er auch die Leitung der wissenschaftlichen Begleitung zweier Pilotprojekte, der ersten integrativen Kindertagesstätten und nachfolgend der ersten integrativen Schulen in Hessen. Im Laufe dieser Untersuchungen nahm die *Theorie Integrativer Prozesse* Gestalt an (s. S. 117 ff.). Ein zweiter Schwerpunkt in seiner Frankfurter Zeit war die Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe. Er initiierte ein viel beachtetes innovatives Projekt, das *Zentrum für Erziehungshilfe der Stadt Frankfurt am Main*. Schulische Sonderpädagogik und Jugendhilfe kooperieren hier in integrierten und ambulanten Formen der Unterstützung von Kindern, Jugendlichen, deren Lehrkräften und Eltern bei (Erziehungs)Schwierigkeiten in der Schule. Seine Schwerpunkte konnte er in Hannover weiterführen, wobei das Gewicht vor allem auf den Bereichen integrativer schulischer Erziehungshilfe, insbesondere in der Beratung und Kooperation von Schule und Jugendhilfe sowie auf der Weiterentwicklung des Konzepts der TZI in seinen theoretischen Grundlagen und Anwendungsfeldern lag. Bis in seinen Ruhestand hinein befasste er sich mit diesen Themenfeldern.

Birgit Papke

Die Theorie Integrativer Prozesse – Aktualität und Anschlussfähigkeit an neuere Diskurse inklusiver Bildungsvorstellungen

Der Text beschäftigt sich mit (Dis-)Kontinuitäten in der Auseinandersetzung mit Integration/Inklusion. Die Theorie Integrativer Prozesse wird vorgestellt und ihre Anschlussfähigkeit an aktuelle Diskurse ausgelotet. Grundlage dafür sind ihre normative Positionierung, ihre Prozessorientierung und der allgemeinpädagogische Charakter der Theorie. Dadurch wird möglich, was Boban & Hinz (2023, S. 321) an der Theorie Integrativer Prozesse hervorheben, nämlich „...das konstruktive Umgehen mit Komplexität. Das ist der zentrale Zugang, um wirklich nicht nur Integration, weiterhin am Status quo orientiert, sondern transformativische Momente und andere Denkformen zu bahnen“.

Helmut Reiser konstatiert am Ende der zweiten von ihm geleiteten umfangreichen Begleitforschung im Jahr 1990 der Gemeinsamen Erziehung in seinem Vortrag *Integration – ein Weg zu einer pädagogischen Reform?*:

„Wenn ich Integration empirisch betrachte, nicht als Gedankengebäude, so müssen wir in der Tat einen doppelten Befund feststellen. Einerseits kann man feststellen, dass die Gemeinsamkeit aller Kinder herstellbar ist, und dass aus pädagogischer Sicht Differenzierungen nach behindert oder nichtbehindert obsolet werden. Andererseits ist festzustellen, dass überall da, wo gemeinsame Erziehung geschieht, sie kontrafaktisch gegen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Institutionen geschieht“ (Reiser 1990, S. 4).

Zum doppelten Befund. Das Ausloten von Anschlussfähigkeit kann an diesem doppelten Befund ansetzen. Etliche Kindertageseinrichtungen und Schulen blicken mittlerweile auf jahrzehntelange Erfahrung gelingender Gemeinsamer Erziehung und Bildung von Kindern mit Behinderungen und Kindern ohne diese Zuschreibung zurück. In aktuellen Diskursen wird die Maßgabe von Inklusion, verstanden als Teilhabe aller Kinder an gemeinsamen Bildungsangeboten, oft auf die Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) zurückgeführt, die durch die Bun-

desrepublik Deutschland im Jahr 2009 ratifiziert wurde. Sie markiert seit den ersten Pilotprojekten gemeinsamer Erziehung und Bildung einen der wesentlichen Meilensteine in der Entwicklung gemeinsamer Lern- und Bildungsorte. Die international bedeutende politische Teilhabeforderung gründet in der Idee der Nichtdiskriminierung und der Umsetzung demokratischer Teilhaberechte für alle Menschen und verlangt in Artikel 24 von den Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem und lebenslanges Lernen auf allen Ebenen (Vereinte Nationen 2016). Die menschenrechtliche Perspektive universeller Anerkennung von Diversität hat zu wesentlichen (sozial)rechtlichen Veränderungen geführt, und der nun in der Breite wahrgenommene Umsetzungsdruck lässt Inklusion zu einem Schlüsselthema in bildungsbezogenen Diskursen werden – wenn auch verbunden mit unterschiedlichen Begriffsverständnissen und Bewertungen. Empirisch zeigt die zahlenmäßige Entwicklung für die ersten zehn Jahre seit der Ratifizierung der UN-BRK allerdings, dass der gestiegene Anteil von Schüler*innen mit Förderbedarf an Regelschulen nicht auf einem nennenswerten Rückgang der Schüler*innenzahlen an Förderschulen, sondern auf eine Ausweitung diagnostizierter Förderbedarfe zurückzuführen ist (Klemm 2021, S. 45). Prognostisch wird mittlerweile sogar mit einer Stagnation des Ausbaus Gemeinsamer Erziehung und Bildung im Schulbereich gerechnet, da sich einige Bundesländer inzwischen dezidiert gegen die Maßgabe der UN-BRK wenden (Klemm 2021, S. 74f.). Angesichts dieser Entwicklungen beklagen neuere Veröffentlichungen eine zunehmende „Inklusionsrhetorik“ (Winkler 2022, S. 127) und hinterfragen mit Blick auf die politischen Teilhabeverprechen das tatsächliche Veränderungspotenzial des Begriffs (Dederich 2020; Vogt et al. 2021). Auch der Verweis auf Grenzen der Aussage- und Transformationskraft des Begriffs erinnert an den Begriffswechsel von Integration zu Inklusion vor gut zwanzig Jahren. Helmut Reiser schlug damals vor, tiefer in die Auseinandersetzung zu gehen und die professionstheoretischen Funktionen der Bearbeitung von Exklusion und Inklusion zu hinterfragen (Reiser 2003; s.S. 212). Es scheint von Zeit zu Zeit bedeutsam zu werden, sich wieder auf die Kernanliegen inklusiver Pädagogik zu beziehen.

Die Auseinandersetzung mit der Theorie Integrativer Prozesse ist auch deswegen lohnend, weil mit ihr eine erziehungswissenschaftlich und pädagogisch einzuordnende Begründung für Inklusion vorliegt. Mit ihr ist ein Ansatz vorhanden, der in der Maßgabe von Inklusion nicht eine von außen an Bildungseinrichtungen herangetragene Anforderung und Zumutung sieht, sondern darin pädagogische Grundthemen erkennt und bearbeitet: In der Theorie Integrativer Prozesse erweist sich die Auseinandersetzung mit Fragen individueller Entwicklung unter der Voraussetzung von Zugehörigkeit zu und Teilhabe an einer durch Vielfalt geprägten Gruppe als zentral. Sie bearbeitet das dialektische Spannungsverhältnis von Individualität und Zugehörigkeit bzw. von Autonomie und Interdependenz als Grundthema menschlicher Entwicklung in pädagogischen Zusammenhängen.

Damit setzt sie gerade nicht an Spezialfragen individueller Förderung und deren Organisation an – sie ignoriert diese auch nicht, macht sie aber nicht zum Ausgangspunkt. Basis pädagogischer Überlegungen sind übergeordnete Fragen, die ausnahmslos alle Kinder betreffen und gleichermaßen adressieren. Die Interviews mit Praktiker*innen der Pionierphase Gemeinsamer Erziehung im Modellprojekt *Integrative Prozesse in Kindergruppen* zeigen:

„In vielen Diskussionsbeiträgen, die aus integrativen Erziehungsvorhaben selbst kommen, ist deutlich spürbar, dass durch die Aufhebung der Trennung von Regelerziehung und Sondererziehung Grundfragen der Erziehung aktualisiert werden, wie der Ausgleich zwischen Individuum und Gruppe, das Verhältnis von Gleichheit und Ungleichheit, der Widerspruch zwischen Selbstwertgefühl und gesellschaftlich definierter Tüchtigkeit“ (Klein et al., 1987, S. 33 f.).

Auch wenn wir heute nicht mehr von Tüchtigkeit sprechen würden, sondern vielleicht eher von gesellschaftlichen Anforderungen, so ist die Frage doch eine grundständig pädagogische.

Das Verständnis von Integration in der Theorie Integrativer Prozesse

Der Begriff der Integration klingt heute eher unangebracht. Für den größeren Diskurskontext wurde seine Verwendung hier bereits zu Beginn dieses Bandes eingeordnet (s.S. 7 f.). Darüber hinaus entwickelt die Theorie Integrativer Prozesse einen spezifischen Integrationsbegriff, der Integration als Einigungsprozesse versteht, die wechselwirksam auf mehreren Ebenen stattfinden. Zunächst wurde dies für die intrapsychische, die interpersonelle bzw. interaktive, die institutionelle und die kulturell-gesellschaftliche Ebene formuliert (Klein et al., 1987, S. 39 f.; s.S. 119 ff.), später um weitere Ebenen ausdifferenziert (Deppe-Wolfinger et al., 1990, S. 32 ff.; s.S. 125 ff.). Im günstigsten Fall finden integrative Prozesse in dynamischen Zusammenhängen auf allen Ebenen statt, um eine wirksame Veränderung zu entfalten. Die intrapsychische Ebene ist dabei immer involviert. Integrationsprozesse bezeichnen innerhalb der Theorie (individuelle) Entwicklungsprozesse, die eingebettet sind in Interaktions- und Kommunikationsprozesse. Entwickelt und ausformuliert wurde dies unter den spezifischen Bedingungen von Gruppen, die ein hohes Ausmaß an Diversität aufweisen. Grundsätzlich werden innerhalb des Theorieansatzes solche Prozesse als integrativ bezeichnet „bei denen Einigungen zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen, interagierenden Personen und Personengruppen zustande kommen“ (Klein et al., 1987, S. 37 f.). Einigung bedeutet dabei nicht etwa die Auflösung von Gegensätzen, die in der unterschiedlichen Wahrnehmung oder Interpretation von Sachverhalten bestehen. Prozesse der Abgrenzung können präzisiert werden als „sich seiner Position sicher werden“ (Kron 2009, S. 186) und Prozesse der Annäherung als „die

Position des Anderen verstehen und berücksichtigen“ (Kron 2009, S. 186). Reiser fasst den Kerngedanken der Theorie integrativer Prozesse zusammen „als Einigungsprozesse in der konflikthaften Dynamik von Annäherung und Abgrenzung in der Auseinandersetzung mit dem Anderen auf der innerpsychischen Ebene, der interaktionalen Ebene, der institutionellen und der kulturell-gesellschaftlichen Ebene“ (Reiser 2007, S. 99). Integrative Prozesse entstehen aus der Dynamik dialektischer Spannung von Gleichheit und Verschiedenheit zwischen Individuen, die sich in der Interaktion durch die Spannung von Autonomie und wechselseitigem Bezug – von Abgrenzung und Annäherung – ausdrücken. Eine Einordnung der Theorie Integrativer Prozesse als dialektische Theorie und deren Beitrag zum Verständnis von Inklusion hat Wocken ausformuliert (Wocken 2021). Die enge Verknüpfung mit der themenzentrierten Interaktion bearbeitet Kron in diesem Band (s. S. 23 ff.).

Warum die Theorie Integrativer Prozesse noch immer aktuell ist

Gleich mehrere Aspekte untermauern die bis heute anhaltende Relevanz der Theorie Integrativer Prozesse in inklusionsbezogenen Diskursen, von denen drei hier skizziert werden sollen. Die Anschlussfähigkeit der Theorie zu aktuellen Bildungsdiskursen wird abschließend etwas detaillierter betrachtet werden.

Die normative Positionierung. Die Frage nach dem Verhältnis von Normativität und Empirie in inklusionsbezogener Forschung wird auch aktuell diskutiert (Fritzsche et al., 2021). Helmut Reiser thematisiert diesen Aspekt immer wieder und benennt Herausforderungen, Brüche und Widersprüche – oft auch als inhärent pädagogische (Reiser 1990; s. S. 135 ff.). Mit Blick auf seine Publikationen und Vorträge fällt in dem Zusammenhang aber auch die transparente Darlegung der normativen Positionierung der Forschenden auf. Begründet im bürgerrechtlichen Anspruch auf Teilhabe und Nichtdiskriminierung und aktuell anschlussfähig an die menschenrechtliche Perspektive, zielt die Forschungsfrage der wissenschaftlichen Begleitung im Projekt *Integrative Prozesse in Kindergruppen* etwa nicht auf den Nachweis der „Legitimität der integrativen Erziehung, sondern auf ihre Gestaltung“ (Klein et al., 1987, S. 36; s. S. 120 ff.). Auch in der Darstellung des Inklusionsverständnisses (s. o.) zeigt sich, dass gesellschaftliche Diskurse als Rahmung individueller Entwicklung, zwischenmenschlicher Kommunikation sowie der Ausgestaltung institutioneller Bedingungen nicht ignoriert werden können. Integration/Inklusion erweist sich als offenes Projekt, auf Teilhabe zielend – und doch immer in gesellschaftlichen Widersprüchlichkeiten verhaftet.

Die Prozessperspektive. Ausgehend von einem klar positionierten Startpunkt basiert die Theorie Integrativer Prozesse auf einer empirischen Forschungsperspektive, die nicht auf Ergebnisevaluationen nach vorgegebenen Kriterien zielt, sondern die konsequent auf Prozessverstehen gerichtet ist. In dem Modellprojekt *Integrative Prozesse in Kindergruppen* geht es darum, „über das ‚Wie‘ der Integra-

tion aus der unmittelbaren Praxis mehr zu erfahren“ (Klein et al., 1987, S. 16, Herv. i. O.). Helmut Reiser und sein Team nahmen Interaktionsprozesse von Kindern untereinander sowie von Kindern und Erwachsenen qualitativ sozialwissenschaftlich in den Blick. Ihre Beobachtungen führten zu einer grundlegenden Perspektivenänderung hinsichtlich der geltenden Zuschreibungen und Kategorisierungen. So stellten sie dem bereits erwähnten Abschlussbericht auch voran, dass die dort zu lesende Einteilung in behinderte und nichtbehinderte Kinder alleine den sozialrechtlichen Kriterien geschuldet sei:

„Obwohl uns diese Begriffe in ihrer Bedeutung fragwürdig geworden sind, sind wir genötigt, sie durchgehend zu verwenden. Wir verstehen unter behinderten Kindern pragmatisch diejenigen, die von den Kindergärten als behindert aufgenommen wurden und für die somit höhere finanzielle Aufwendungen geleistet werden. Eine darüber hinausgehende Definition oder Abgrenzung ist mit unserer Begriffsanwendung nicht intendiert“ (Klein et al., 1987, S. 18).

Eine allgemeine pädagogische Theorie. Die Theorie Integrativer Prozesse erweist sich als eine grundständig pädagogische Theorie. Als integrative/inklusive Theorie zeichnet sie sich dadurch aus, dass sie in ihrem Verständnis menschlicher Entwicklung nicht den Zuordnungen im Spektrum von Nicht-/Behinderung folgt und die bis dahin vorherrschende Annahme grundsätzlich verschiedener Entwicklungslogiken überwindet. Dabei ist zum Verständnis wichtig, dass erst in den 1970er Jahren Kinder mit sog. geistiger Behinderung überhaupt in den Fokus von Bildungsangeboten gerieten – klar abgegrenzt durch die umfassende Darlegung ihrer besonderen Bildbarkeit, formuliert als „Praktische Bildbarkeit“ (Bach 1969), gleichzeitig praxiswirksam konstruiert als Adressat*innengruppe einer damals neuen Sonderschulform (heute Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung). Die Theorie Integrativer Prozesse entzieht der Aufteilung von Kindern in getrennte, ihnen scheinbar entsprechende Entwicklungsorte und Zuständigkeiten die Legitimation. In der Bezugnahme auf eine gemeinsame Entwicklungstheorie kann eine Grundbedingung der Überwindung von Kategorisierungen im pädagogischen Handeln und damit ein inklusives Kernelement ausgemacht werden (Papke 2016).

In der Theorie Integrativer Prozesse fußt die grundlegende Vorstellung menschlicher Entwicklungsprozesse auf einem eklektisch psychoanalytisch, systemisch und humanistisch ausgerichteten Verständnis. Zentral ist die konstruktivistische Entwicklungspsychologie Jean Piagets. Besonders deutlich wird die Verknüpfung mit Reisers pädagogischer Einordnung der themenzentrierten Interaktion Ruth Cohns (Kron in diesem Band). Weitere Referenztheorien bilden die psychoanalytische Interaktionstheorie Alfred Lorenzers und die dialogische Philosophie Martin Bubers. In ihr sowie in der themenzentrierten Interaktion wird die dialektische Verknüpfung des Bestrebens nach Eigenständigkeit und Verbundenheit, nach Autonomie und Interdependenz im Entwicklungsprozess hervorgehoben, die die Theorie Integra-

tiver Prozesse prägt (Reiser 2006, S. 17). Durch den Bezug zur themenzentrierten Interaktion wird der beziehungsorientierte, dialogische Aspekt noch ergänzt und in Beziehung gesetzt durch und zu der Relevanz der Gruppe sowie des Themas.

Bildungstheoretische Anschlussmöglichkeiten¹

Sowohl mit ihrer Forschungsperspektive als auch in ihrer theoretischen Ausformulierung ist die Theorie Integrativer Prozesse hoch anschlussfähig an aktuelle inklusionspädagogische Diskurse. Die empirischen und theoretischen Arbeiten, die den Entwicklungsprozess der Theorie flankieren, formulieren bereits wesentliche Grundlagen der Veränderung bestehender Selbst- und Weltansichten von Kindern im Kontext von Gruppen mit einem hohen Grad an Diversität und den damit verbundenen irritierenden Erfahrungen. Diese Arbeiten erweisen sich dadurch als anschlussfähig an aktuelle Diskurse, in denen Bildungsprozesse als Transformationsprozesse von Selbst- und Weltverhältnissen aufgefasst werden (Koller 2018) und in denen Bezüge zu inklusionspädagogischer Theoriebildung noch weitgehend ausstehen (Herzog & Wieckert 2021).

Zum Bildungsbegriff. Vorab eine kurze Einordnung eines schwierigen Begriffs: Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs gilt der Begriff der Bildung traditionell als problematisch. Gleichzeitig wird aber auch hervorgehoben, dass die Erziehungswissenschaft bisher „keine bessere Referenzformel für ihre Probleme“ findet (Tenorth 2003, S. 422). Die Bildungsidee zeichnet sich durch ein dialektisches Spannungsverhältnis aus, dass zwischen der Vorstellung individueller (und gesellschaftlich nötiger) Entwicklung und der gleichzeitigen Begrenzung auf gesellschaftlich definierte Ziele hin besteht. Das Ausloten dieses Verhältnisses wie auch die Formulierung gesellschaftlicher Ziele bleiben fortwährende Aufgaben. Im Zuge der Aufarbeitung der nationalsozialistischen Verbrechen in den Nachkriegsjahren, kommt die Kritik an der Unterdrückung der emanzipatorisch-demokratischen Momente von Bildung besonders eindrücklich in Adornos Theorie der Halbbildung (Adorno 1962) zum Ausdruck: Eine um ihre inhärenten dialektischen Spannungsfelder reduzierte Bildungsidee (durch Unterdrückung emanzipativer Anteile) konterkariert die gesamte Idee auf dramatische Weise. Ein zentraler Bezugspunkt des Bildungsbegriffs kann also in den Wechselwirkungen und Spannungsverhältnissen von Subjekt und Gesellschaft ausgemacht werden. Bildungstheorien sind demnach zunächst einmal Denkmodelle, in denen Dimensionen miteinander verbunden werden, die für die Beschreibung und das Verständnis des Verhältnisses von Mensch und Welt relevant erscheinen.

Im bildungstheoretischen Diskurs der 1980er Jahre werden konstruktivistische Bildungsvorstellungen relevant: Zunehmend wird Bildung als aktiver Aushand-

¹ Die Ausführungen sind in Teilen angelehnt an eine frühere Veröffentlichung: Papke, B. (2021). Zum Bildungstheoretischen Potenzial der Theorie Integrativer Prozesse. In: H. Wocken (Hrsg.), *Dialektik der Inklusion*. (S. 201-219). Feldhaus.

lungsprozess aufgefasst. Dabei geht die Prozessperspektive weit über den Blick auf Entwicklung in der Zeit hinaus, indem die Beschäftigung mit dem qualitativen Charakter von Bildungsprozessen als Schnittstelle zwischen Person und Welt ins Zentrum rückt. Bildungsprozesse selbst werden als Transformation innerpsychischer Strukturen (Kokemohr 2007), als biografische Ordnungsleistung (Marotzki 2006) sowie aktueller, aber explizit daran anknüpfend, als Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen (Koller 2018) gefasst.

Im Unterschied zu anderen Lernprozessen zeichnen sich Bildungsprozesse demnach dadurch aus, dass sie bestehende Wissens- und Deutungsmuster in Frage stellen: sie irritieren die bestehenden Selbst- und Weltsichten, erzwingen entweder Neuordnung oder Abwehr – Bildungsprozesse können krisenhafte Momente sein. Kokemohr fasst den Bildungsprozess „als qualitativ spezifischen Prozess auf, der (...) die kategorialen Figuren betrifft, kraft derer sich das Verhältnis von Subjekt und Welt entwirft und modifiziert. Diese Auffassung schließt ein, dass ein Bildungsprozess Subjekt und Welt in ihrer je gegebenen symbolisch typisierenden Konfiguration aufricht und anders refiguriert“ (Kokemohr 2007, S. 16, Herv. i. O.). In dieser Lesart fokussiert der Bildungsbegriff zunehmend integrative Leistungen des Subjekts in Auseinandersetzung mit Umweltbedingungen und in Kommunikation mit diesen. Das Verhältnis zwischen Mensch und Welt selbst wird als wechselseitiger Aushandlungsprozess verstanden:

„Welt und Selbst sind somit nicht ein Gegebenes, sondern werden aufgrund unserer perspektiven- und deutungsgebundenen Wahrnehmung zu etwas, was erst hergestellt und über soziale Interaktionen aufrechterhalten oder verändert wird“ (Marotzki 2006, S. 61).

Koller, Marotzki und Sanders betonen, dass „eine Art von Krisenerfahrung, in der sich das bisherige Welt- und Selbstverständnis eines Menschen als nicht mehr ausreichend erweist“ (Koller, Marotzki & Sanders 2007, S. 7) konstituierend für Bildungsprozesse sind.

Bildungsprozesse. Dies soll hier anhand einer empirischen Beobachtung von Interaktionsprozessen in einer Kindertagesstätte illustriert werden, die aus dem Entwicklungskontext der Theorie Integrativer Prozesse stammt. In ihrer Studie untersuchte Maria Kron, wie Kinder ohne Beeinträchtigung auf die Behinderung eines anderen Kindes in der Kindergartengruppe reagieren. Die Beobachtungen zeigen, wie Kinder mit Variationen und mit Irritationen bisher vertrauter Ereignisse und angenommener Abläufe und Wahrheiten umgehen:

„Lena, 5 J. [...]; Mirko 4 J. Die Erzieherin sitzt mit Lena auf dem Schoß am Frühstückstisch. Mirko schaut sie eine Weile an, dann sagt er zur Erzieherin: ‚Gell, die kann nicht laufen!‘ Die Erzieherin: ‚Nein, das kann Lena nicht.‘ Mirko: ‚Gell, weil die immer so faul ist!‘“ (Kron 1988, S. 81).

Es wird deutlich, wie Mirkos Erwartungen an das Können eines älteren oder als annähernd gleichaltrig wahrgenommenen Kindes durchkreuzt werden. Er gleicht

seine Erfahrungen mit den Beobachtungen bei Lena ab und erkundigt sich zunächst bei der erwachsenen Person, ob er mit seiner Wahrnehmung richtig liegt. Dann zieht er seine Schlüsse über Nicht-/Laufen-Können auf der Basis seiner bisherigen Erfahrung und der in diesem Kontext entwickelten momentanen Selbst- und Weltsicht. Er interpretiert die irritierende Erfahrung und ordnet sie in ihm bekannte Muster und Beweggründe ein – da Kinder dieses Alters oder dieser Körpergröße nach seiner Erfahrung laufen können, will Lena es wohl nicht, bzw. strengt sie sich wohl nicht genug an: Sie scheint zu faul zu sein. Mit dem Zusatz ‚Gell‘ öffnet Mirko seine Interpretation aber bereits, sucht zumindest nach Bestätigung, scheint sich nicht ganz sicher zu sein. Hier deutet sich ein Infrage-Stellen bisher angenommener Wahrheiten und Gewissheiten an. Die hier geschilderte Irritation kann als Impuls für Auseinandersetzungen mit der eigenen Selbst- und Weltsicht gedeutet werden.

Kron beschreibt in ihrer Interpretation zahlreicher solcher Beobachtungsprotokolle die Einordnung dieser Erlebnisse bei den beobachteten Kindern als Variationen bisheriger Erfahrungen. Insgesamt kann sie an ihrem empirischen Material aufzeigen, dass Irritationen so weit gehen können, „dass die Kinder in dieser Auseinandersetzung ihr bisheriges Weltbild um ein bedeutendes Maß erweitern: In der Erfahrung, dass seine Assimilationen zu Widersprüchen und Konflikten führen, differenziert sich die Weltsicht des Kindes. Es lernt, behinderte Kinder (wie im übrigen auch andere Personen und Situationen) anders wahrzunehmen. Durch die Konfrontation mit den ihnen ungewohnten Realitäten erfahren sie, dass sich die Verschiedenheiten von Individuen über ein ungemein breites Spektrum erstrecken, dass dies oder jenes zu können keine Selbstverständlichkeit ist. Gerade die Irritation in der gewohnten Vorstellungswelt ermöglicht ihnen erst, über die Auseinandersetzung mit dem Neuen zu einer offeneren, realitätsgerechteren Sichtweise von Personen und Situationen zu gelangen“ (Kron 1988, S. 87). Vor der Hintergrundfolie aktueller bildungstheoretischer Arbeiten können diese Beobachtungen auch als Momente von Bildungsprozessen gelesen werden.

Die Theorie Integrativer Prozesse repräsentiert beide Gedanken – den der Neuordnung von Selbst- und Weltverhältnissen durch irritierende (widersprüchliche) Anteile und Erfahrungen sowie den der empirischen Grundlegung – und dies bereits in den späten 1980er Jahren. Integrative Prozesse im Sinne der Theorie werden angestoßen durch eine Dynamik dialektischer Spannung von Gleichheit und Verschiedenheit zwischen Individuen, die sich in der Interaktion durch Spannung von Autonomie und wechselseitigem Bezug – von Abgrenzung und Annäherung – ausdrücken. Die Theorie Integrativer Prozesse kommt der Vorstellung von Bildung als fortwährender Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen, die der Irritation bedarf, sehr nahe – ohne jedoch Integrationsprozesse explizit als Bildungsprozesse zu bezeichnen. Damit thematisiert sie wesentliche Aspekte einer Bildungstheorie. Allerdings geht die Theorie integrativer Prozesse in zweierlei

Hinsicht darüber hinaus. Zum einen werden Veränderungsprozesse im Bereich von Selbst- und Weltsicht auch, aber nicht ausschließlich durch die Erfahrung von Fremdheit erklärt. Vielmehr finden Integrationsprozesse in dem Spannungsfeld von Fremdheit und Vertrautheit, Differenz und Gleichheit, Nähe und Distanz statt. Nur unter der Voraussetzung der Alltagserfahrung von Vielfalt als Differenz und als Gleichheit können integrative Prozesse auf der innerpsychischen und der intrapersonellen Ebene wirksam werden und so ein demokratisches und gleichberechtigtes Miteinander auf anderen Ebenen bis hin zum gesellschaftlichen Zusammenleben ermöglichen. Diese Wechselwirkung zwischen Individualität und Gemeinschaftlichkeit gilt gleichsam als konstituierend für Bildungsprozesse.

Literatur

- Adorno, T.W. (1962). Theorie der Halbbildung. In: T.W. Adorno & W. Dirks (Hrsg.), *Max Horkheimer, Theodor W. Adorno. Sociologica II. Reden und Vorträge*. (S. 168-192). Europäische Verlagsanstalt.
- Bach, H. (1969). *Geistigbehindertenpädagogik*. Marhold
- Boban, I. & Hinz, A. (2023). Interview mit Frank J. Müller. In: F.J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (Bd. 3). (S. 271-353). Psychosozial.
- Dederich, M. (2020). Inklusion. In: G. Weiß & J. Zirfas (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. (S. 527-536). Springer.
- Deppe-Wolfinger, H., Prengel, A. & Reiser, H. (1990). *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988*. Juventa; DJI Materialien.
- Fritzsche, B., Köpfer, A., Wagner-Willi, M., Böhmer, A., Nitschmann, H., Lietzmann, C. & Weitkämper, F. (Hrsg.). (2021). *Inklusionsforschung zwischen Normativität und Empirie*. Barbara Budrich.
- Herzog, S. & Wieckert, S. (Hrsg.). (2021). *Inklusion – eine Chance Bildung neu zu denken?* Beltz Juventa
- Klein, G., Kreie, G., Kron, M. & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. Juventa; DJI Materialien.
- Klemm, K. (2021). *Inklusion in Deutschlands Schulen. Entwicklungen – Erfahrungen – Erwartungen*. Beltz Juventa.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden. Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In: H. C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdeiterfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. (S. 13-68). Transcript Verlag.
- Koller, H. C. (Hrsg.). (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- Koller, H. C., Marotzki, W. & Sanders, O. (2007). Einleitung. In: Dies. (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdeiterfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. (S. 7-12). Transcript Verlag.
- Kron, M. (1988). *Kindliche Entwicklung und die Erfahrung von Behinderung*. AFRA Verlag.
- Kron, M. (2009). Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Elementarbereich. Theorieansätze und Praxiserfahrungen. In: H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 178-190). Beltz.
- Marotzki, W. (2006). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: H.H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. (S. 59-70). Springer VS.
- Papke, B. (2016). *Das bildungstheoretische Potenzial inklusiver Pädagogik*. Klinkhardt.
- Papke, B. (2021). Zum bildungstheoretischen Potenzial der Theorie Integrativer Prozesse. In: H. Wocken (Hrsg.), *Dialektik der Inklusion*. (S. 201-219). Feldhaus.